



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην
ελληνική πραγματικότητα**

POST GRADUATE THESIS

Investigation of intercultural education in the Greek reality

ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

Μπογιατζόγλου Σοφία/ Bogiatzoglou Sofia

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παναγάκος Ιωάννης/PanagakosIoannis

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Investigation of intercultural education in the Greek reality

Bogiatzoglou Sofia

18054

s_bogiatz@yahoo.com

FIRST SUPERVISOR

PanagakosIoannis

SECOND SUPERVISOR

Halidias Nikolaos

AIGALEO 2021

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Σοφία Μπογιατζόγλου του Αναστασίου, με αριθμό μητρώου 18054 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 1/9/2022 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Σοφία Μπογιατζόγλου

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Α' επιβλέποντα καθηγητή κ. Παναγάκο Ιωάννη, για την καθοδήγηση και τις επιστημονικές υποδείξεις αλλά και την άριστη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω και τους επιβλέποντες Β' και Γ', τον κ. Χαλιδιά Νικόλαο και την κα Παπαγεωργίου Ευσταθία για τη συμμετοχή τους ως μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής που συνέβαλλαν για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα στη μητέρα μου που με στηρίζει σε κάθε μου προσπάθεια αλλά και σε όλους του φίλους και συγγενείς που με βοήθησαν για την εκπόνηση της εργασίας.

Στην λατρεμένη μου μητέρα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα, να αναδείξει την εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να εστιάσει στα διδακτικά μέσα που προτείνονται από τους φορείς εκπαίδευσης: Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ΙΠΟΔΕλλά και να αξιοποιούνται τα διδακτικά μέσα από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, γίνεται αναφορά στις διδακτικές προσεγγίσεις που μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός, για να διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, καθώς τονίζεται και η χρήση σχολικών εγχειριδίων που βοηθούν για την καλύτερη διδασκαλία κι επικοινωνία των αλλόγλωσσων μαθητών όπως των παλιννοστούντων, Ρομά, Μουσουλμανοπαίδων και άλλων μεταναστών.

Τη μέθοδο που ακολούθησα, για να συγκεντρώσω το υλικό της εργασίας μου ήταν υλικό από διάφορα βιβλία, μελέτες, άρθρα που ασχολήθηκαν άλλοι συγγραφείς διεξοδικά πριν από μένα για το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, χρησιμοποίησα πίνακες, για να συγκρίνω στατιστικά, πόσοι μαθητές παρακολουθούν όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου στις δομές που υπάρχουν, κυρίως στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, Ρομά και Παλιννοστούντων. Στηρίχτηκα σε πίνακες του Υπουργείου Παιδείας που αναφέρονται όλοι οι νόμοι που θεσπίστηκαν από το 1983 έως σήμερα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας.

Από τη μελέτη αυτή προέκυψε ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στον τομέα της διαπολιτισμικότητας δεν υστέρησε από άλλες χώρες της Ευρώπης. Δημιούργησε νόμους, οργάνωσε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά μαθήματα, εφάρμοσε προγράμματα για τους μετανάστες και προσέλαβε εκπαιδευτικούς, για να υλοποιήσουν αυτά είτε στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είτε στο χώρο των Πανεπιστημίων. Επιπλέον, ανέθεσε και τη συγγραφή αρκετών βιβλίων για τους μαθητές των Παλιννοστούντων, Ρομά και Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.

Η εργασία αυτή έδωσε έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε η χώρα μας και σε πιο μοντέλο εκπαίδευσης στηρίχτηκε. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν ήταν και τόσο αποτελεσματικές, αφού τα προβλήματα των αλλόγλωσσων μαθητών ήταν αρκετά, ενώ θα έπρεπε να καλλιεργούνται περισσότερο οι αρχές του σεβασμού της διαφορετικότητας και να εκλείπουν οι ξενοφοβικές και οι ρατσιστικές αντιλήψεις. Ωστόσο, χάρη στην μεγάλη προσπάθεια, ευαισθησία κι επιμονή των εκπαιδευτικών ενισχύθηκε ο θεσμός αυτός τελευταία και στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ινστιτούτο Πολιτισμού Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, θεσμικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών, διδακτικές μεθόδους, μοντέλα εκπαίδευσης, σχολικά εγχειρίδια.

Abstract

This paper aims to explore Intercultural Education in the Greek reality, to highlight the evolution of the institutional framework of intercultural education in Greece and to focus on the teaching instruments proposed by the following educational institutions: Ministry of Education, Pedagogical Institute and IPODE and on the use of teaching instruments by teachers responsible for the foreign-language students in greek schools. Also, a special reference is made to the teaching approaches that a teacher can take to teach the Greek language as a second foreign language, as well as the use of textbooks that helps to improve teaching and communication with foreign-speaking students such as returnees, Roma, Muslim children and other immigrants.

The method I followed was to gather the necessary knowledge for my work from various books, studies, articles that other authors dealt with thoroughly before me about intercultural education. I also used tables to compare statistically how many pupils attend all primary school classes in the structures that exist, mainly in the minority schools of Thrace, Roma and Returness. I relied on tables of the Ministry of Education that mention all the laws adopted from 1983 until today on intercultural education in our country.

This study showed that Greece's education policy in the field of interculturalism did not lag behind other European countries. We created laws, organized reception classes and extra courses, implemented programs for immigrants and hired teachers to implement these either in primary and secondary schools or in the Universities. In addition, we commissioned the writing of several books for the students of Returnees, Roma and Muslim children of Thrace.

This work emphasized the intercultural education policy pursued by our country and the dominant educational model that was followed. Educational interventions were not so effective, since the problems of foreign-speaking pupils were enough, and the principles of respect for diversity should be further cultivated, while xenophobic and racist perceptions should be eliminated. However, thanks to the great effort, sensitivity and perseverance of teachers, this institution has been strengthened recently in Greece.

Key words: intercultural education, Pedagogical Institute, Institute of Culture of Democracy and Education, Ministry of Education, institutional framework of intercultural education, teaching of foreign-language pupils, teaching methods, educational models, school textbooks.

Πίνακας περιεχομένων

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	i
Ευχαριστίες.....	ii
Περίληψη.....	iv
Abstract.....	vi
Συντομογραφίες.....	ix
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 1.....	4
Προβληματική της έρευνας- Μεθοδολογία.....	4
Κεφάλαιο 2.....	6
Η εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	6
1.Ιστορική αναδρομή του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση/ Αγωγή.....	6
2.Μοντέλα εκπαίδευσης.....	8
Το Αφομοιωτικό μοντέλο.....	8
Μοντέλο ενσωμάτωσης.....	8
Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	9
Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	9
Το Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	9
3. Θεσμικό πλαίσιο.....	10
Κεφάλαιο 3.....	13
Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	13
Πρώτος φορέας εκπαίδευσης: Υπουργείο Παιδείας.....	14
Δεύτερος φορέας εκπαίδευσης: ΙΠΟΔΕ.....	22
Τρίτος φορέας εκπαίδευσης: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.....	22
Κεφάλαιο 4.....	24
Σχολικά εγχειρίδια.....	24
Γενικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού.....	25
Διδακτικές προσεγγίσεις.....	27
Γραμματικομεταφραστική μέθοδος.....	28
Το μεταρρυθμιστικό κίνημα.....	28

Η Άμεση μέθοδος	29
Η προφορική προσέγγιση και η μέθοδος εκμάθησης μέσα από καταστάσεις.....	29
Η ακουστικο- προφορική μέθοδος	30
Η επικοινωνιακή προσέγγιση	31
Η μέθοδος της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης	31
Η Σιωπηλή Μέθοδος.....	32
Η Μέθοδος της Ομαδικής Εκμάθησης της Γλώσσας.....	33
Η φυσική μέθοδος	33
Η μέθοδος εκμάθησης με Υποβολή.....	34
Σχολιασμός ευρημάτων	35
Συμπεράσματα.....	36
Πηγές	37

Συνομογραφίες

Ελληνική ορολογία

ΠΟΔΕ	Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και εκπαίδευσης
Τ.Υ.	Τάξεις Υποδοχής
Φ.Τ.	Φροντιστηριακά Τμήματα
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Μ.Κ.Ο.	Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις
ΦΕΚ	Φύλλα Εφημερίδας της Κυβέρνησης
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΕΚ	Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του διδρυματικού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» με ειδίκευση στην κατεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών και Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας και Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Το θέμα της εργασίας είναι η διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα. Μέσα από την ιστορική αναδρομή αναδείχθηκε η πορεία που χάραξε η χώρα μας στην ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία καθώς και το θεσμικό πλαίσιο που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, τονίστηκε ο ρόλος των φορέων εκπαίδευσης που στήριξαν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και συνέβαλαν οργανωτικά και μεθοδικά στην καλύτερη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων. Παράλληλα, αναλύθηκαν οι τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας όλων των αλλοδαπών μαθητών και εντοπίστηκαν τα εκπαιδευτικά μέσα και τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται μέχρι σήμερα από εκπαιδευτικούς και μαθητές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Τέλος, παρουσιάστηκαν συνοπτικά ο σχολιασμός ευρημάτων της εργασίας αλλά και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση αυτή.

Εισαγωγή

Βρισκόμαστε σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται, επικρατεί η παγκοσμιοποίηση παντού και μέρα με τη μέρα απλώνεται η τεχνολογία σ' όλους τους τομείς. Η κατάργηση των συνόρων, η έντονη πολιτισμική κουλτούρα που επικρατεί στην υφήλιο και οι ομάδες ανθρώπων που μετακινούνται από το ένα μέρος του πλανήτη στο άλλο αποτελούν τη σημερινή πραγματικότητα. Η πολιτική όλων των κρατών επικεντρώνεται στην έντονη μετακίνηση πληθυσμών με τη μορφή πολιτικών προσφύγων λόγω πολέμων ή οικονομικών μεταναστών εξαιτίας της φτώχειας που υφίστανται στις δικές τους χώρες. Ανάμεσα σ' αυτές που δέχονται έντονο κύμα μεταναστών είναι και η Ελλάδα, καθώς και πολλά κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών (Γερμανία, Αμερική, Αυστραλία) μετατράπηκε η ίδια χώρα που υποδέχεται τους πρόσφυγες. Για όλους τους πληθυσμούς που εισέρχονται στη χώρα μας θεωρούν την Ελλάδα ως προσωρινό τόπο με σκοπό να μεταβούν σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Επίσης, η δημοκρατική πολιτική της Ελλάδας σε θέματα προσφύγων την κάνουν εστία προσέλευσης πολλών ανθρώπων που για να αποφύγουν δύσκολες συνθήκες διαμονής ή ακόμη και να προστατεύσουν τη ζωή τους καταφεύγουν εδώ είτε ζητώντας πολιτικό άσυλο είτε προσωρινή διαμονή. Οι ίδιοι πρόσφυγες προσπαθούν να δημιουργήσουν οικογένειες όπου θα χρειαστούν σχολείο και εκπαίδευση. Επιπλέον, οι αλλαγές που συνέβησαν στην Ανατολική Ευρώπη βοήθησαν να εγκατασταθούν χιλιάδες ομογενείς από τις χώρες αυτές με δική τους βούληση στην Ελλάδα. Συνεπώς, η παλιννόστηση αυτή που επικρατεί στον ελλαδικό χώρο, απαιτεί παιδεία όλων των αλλοδαπών μαθητών.

Η ελληνική κοινωνία καλείται να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες αυτές και να βοηθήσει να συνυπάρξουν ειρηνικά και σωστά διαφορετικές εθνικές ομάδες ανθρώπων στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον. Οι ομάδες αυτές έχουν διαφορετικό θρήσκευμα, διαφορετικές εθνικές ιδέες, που αρκετές φορές είναι έτοιμες να δημιουργήσουν έξαρση στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων (Γκότοβος, 1996, σελ. 92). Επομένως, η χώρα μας ως χώρα υποδοχής θα πρέπει να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες ζωής και εργασίας σε κατώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς και σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες όπως Ρομά, Αλβανοί, παράνομοι μετανάστες, Ρωσοπόντιοι και να εξαλείψει φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας (Κάτσικας, 1998, σελ. 57).

Αντίθετα, όλες αυτές οι ομάδες, για να μην αποκλειστούν κοινωνικά και περιθωριοποιηθούν, θα πρέπει η Ελλάδα να εφαρμόσει ανάλογη διαπολιτισμική πολιτική, ώστε να μην υπάρχει απειλή καταστροφής του κοινωνικού της ιστού και να βάλει τα θεμέλια για μια ειρηνική και δημιουργική κοινωνική συμβίωση. Επομένως, η χώρα μας θα πρέπει να υιοθετήσει νέες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική της πολιτική απέναντι σ' όλες τις μεταναστευτικές ομάδες, αφού μέχρι τώρα εφαρμόζει το μοντέλο της αφομοίωσης αυτών.

Από μελέτη που έχει γίνει οι μετανάστες που εισέρχονται στη χώρα μας δεν εργάζονται νόμιμα αλλά αρκετοί ζουν παράνομα, ενώ η διαμονή τους είναι προσωρινή. Στα ελληνικά σχολεία, η φοίτηση των παιδιών αυτών στα ελληνικά σχολεία δημιουργεί αρκετά προβλήματα, καθώς τα παιδιά αυτά έχουν να αντιμετωπίσουν γλωσσικά προβλήματα και δεν μπορούν να αξιοποιήσουν ούτε τις γνώσεις και τον πολιτισμό από τη χώρα προέλευσής τους. Άρα το ελληνικό σχολείο χρειάζεται να συμβαδίσει με τις ραγδαίες εξελίξεις που τα περισσότερα κράτη της Ευρώπης αφουγκράζονται και προσαρμόζονται σ' αυτές και δημιουργούν κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και αλλάζουν την μεθοδολογία της διδασκαλίας της δικής τους γλώσσας και της δεύτερης ξένης γλώσσας.

Παρατηρώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική των περισσότερων κρατών του πλανήτη αποφάσισα να ασχοληθώ με αυτή την εργασία η οποία περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσω τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη χώρα μας, να εξετάσω το θεσμικό πλαίσιο που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημά της, να μελετήσω τους φορείς εκπαίδευσης όπως το Υπουργείο Παιδείας, το ΙΠΟΔΕ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την κατάρτισή τους στον τομέα αυτό. Φυσικά, θα αναδείξω και τις ομάδες μεταναστών στον ελληνικό χώρο (παλινοστούντες, μειονότητες Θράκης, Ρομά, Πρόσφυγες) καθώς και τους στόχους εκπαίδευσής τους. Επιπρόσθετα, θα αναδειχθούν τα εκπαιδευτικά μέσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τους και τέλος θα συνοψιστούν και θα αναλυθούν τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής.

Κεφάλαιο 1

Προβληματική της έρευνας- Μεθοδολογία

Η εργασία έχει στόχο, αρχικά να παρουσιάσει το θεσμικό πλαίσιο που έχει ψηφισθεί με το νόμο 2413/96 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, να ορίσει τον όρο διαπολιτισμικότητα, ποια σχολεία υπάρχουν και λειτουργούν για όλες τις ομάδες μεταναστών (Παλινοστούντες, μειονοτικές ομάδες, τσιγγάνοι, πρόσφυγες) και με ποιον τρόπο οργανώνεται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από τους φορείς εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας την εργασία αυτή, έκρινα απαραίτητο να γίνει η ιστορική αναδρομή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, να αναφέρω ποια τμήματα λειτουργούν δηλαδή τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα, το ρόλο τους, τη σύνθεσή τους και τα αποτελέσματά τους με πίνακες ανάλυσης των στοιχείων καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τους αλλοδαπούς μαθητές όλων των κατηγοριών. Επίσης, διερεύνησα με ποιον τρόπο βοήθησαν οι φορείς της εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας, ΠΙΟΔΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) στην διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, τον σκοπό τους και την απήχηση που είχαν πάνω στις ομάδες μεταναστών και πόσο επηρέασαν.

Η ιστορική έρευνα των θεσμών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να μας συνδράμει στην κατανόηση του τρόπου και του λόγου που δημιουργήθηκαν διάφορες προσεγγίσεις ή θεωρίες και πρακτικές που αναλύουμε. Η ιστορική έρευνα επιπλέον, μπορεί να μας παρουσιάσει ολοκληρωμένη εικόνα της σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, ανάμεσα στην κοινωνία και το σχολείο και τέλος ποια εκπαιδευτική πολιτική χρησιμοποιήθηκε στη χώρα μας. (Colen, Manion, 1994, σελ. 73).

Το μεγαλύτερο μέρος σε μια ιστορική έρευνα είναι ποιοτικό από τη φύση του, καθώς το κύριο αντικείμενο αποτελείται από λεκτικό υλικό. Γι' αυτό το λόγο η μέθοδος που ακολούθησα είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Με άλλα λόγια, ανέλυσα κριτικά άρθρα, δημοσιευμένες εργασίες και βιβλία, τα σύγκρινα και τα ομαδοποίησα βασισμένα στην δική μου οπτική γωνία σύμφωνα με το θέμα που επέλεξα (Τσιπλητάρης, Α. Φ. & Μπαμπάλης, Θ, 2011, σελ.14).

Επιπλέον, έχω χρησιμοποιήσει και ποσοτικές μέθοδοι. Κυριότερη των οποίων είναι η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. «Η ανάλυση περιεχομένου έχει οριστεί ως ερευνητική μέθοδος με πολλαπλούς σκοπούς η οποία έχει αναπτυχθεί, για να διερευνήσει διάφορες προβληματικές και να οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων» (Cohen, Manion, 1994, σελ. 86).

Σκοπός της εργασίας είναι να ορίσω τι είναι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζω τα εκπαιδευτικά μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, τις διδακτικές προσεγγίσεις, για την κατανόηση της μητρικής γλώσσας καθώς και τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε όλα τα μοντέλα εκπαίδευσης που προσεγγίζουν τις δυσκολίες που υφίστανται τα παιδιά των αλλοδαπών. Όλα αυτά βασίζονται στην ανάλυση διαφόρων πηγών, έτσι ώστε να οδηγηθώ σε εποικοδομητικά συμπεράσματα από τη μελέτη αυτών των πηγών. Τέλος, τονίζω το θέμα της διγλωσσίας που παρουσιάζεται αναπόφευκτα στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τα υπάρχοντα μοντέλα διδασκαλίας, καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια που σχετίζονται με την ένταξη κι εκπαίδευση όλων των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και Ρομά μαθητών.

Κεφάλαιο 2

Η εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1.Ιστορική αναδρομή του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση/ Αγωγή

Οι αλλοδαποί μαθητές υπήρχαν στη χώρα μας πριν την μεγάλη εισβολή των μεταναστών σε αυτήν. Το 1970 στην Ελλάδα εισήλθε μεγάλος αριθμός Ελλήνων που εργάζονταν στη Γερμανία και την επόμενη δεκαετία κατέφθασαν πολιτικοί πρόσφυγες από την Ανατολική Ευρώπη καθώς και από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Το 1990 με τις μεγάλες πολιτικές αλλαγές που συνέβησαν στην Αλβανία, εμφανίζεται μεταναστευτική ροή από τη χώρα αυτή προς την Ελλάδα και αυτό φαίνεται από τη φοίτηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (83%). Μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ότι όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα αναφερόμαστε στην εκπαίδευση των παιδιών Αλβανών, που ήρθαν με τις οικογένειές τους ως οικονομικοί μετανάστες κατά το 1990- 2000. Το ποσοστό που απομένει μοιράζεται ανάμεσα στους προερχόμενους από την πρώην Σοβιετική Ένωση και τους Ασιάτες, Αφρικανούς, Ρομά, Βιετναμέζους, Κούρδους, Ιρακινούς και Ιρανούς (Π. Αγγελίδης Χ. Χατζησωτηρίου, 2013, σελ.30).

Συγκεκριμένα, οι Αλβανοί, που σύμφωνα με Δ. Κατσορίδα αριθμούσαν το 1994 από 150.000 έως 300.000 άτομα ανάλογα με την εποχή, ενώ πηγές του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης υπολογίζουν σε 600.000 με 1.000.000. Επιπλέον, κάτοικοι της πρώην Σοβιετικής Ένωσης οι οποίοι εκμεταλλεύτηκαν τις διευκολύνσεις που τους παρείχε το ελληνικό κράτος κι εγκαταστάθηκαν μόνιμα με διάφορους τρόπους στην Ελλάδα ως ομογενείς. Στη χώρα μας πρέπει να προστεθούν οι Βούλγαροι και οι Ρουμάνοι, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν πρόσφατα, επειδή ασχολούνται με εποχιακές εργασίες, ορισμένοι απ' αυτούς γύρω στις 40.000. Επομένως, θα πρέπει να είναι αρκετά περισσότεροι αν συνυπολογίσουμε τους παράνομους μετανάστες (Πακιστανοί, Ινδοί, Αφγανοί). Δεν ξεχνάμε και τους Πολωνούς, που αριθμούν περίπου 80 έως 100.000 ψάχνοντας καλύτερες συνθήκες στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα. Παρέμειναν στη χώρα χωρίς να προκαλέσουν αναστάτωση, ενσωματώθηκαν εύκολα, ενώ δεν υπέστησαν εκφοβισμό από το γηγενή πληθυσμό. Να υπενθυμίσουμε και τους Αιγύπτιους που αριθμούν περίπου 55.000 άτομα που οι περισσότεροι βρίσκονται παράνομα στη χώρα μας και απασχολούνται σε υποβαθμισμένες εργασίες. Σε μεγάλο ποσοστό (87%) κυρίως γυναίκες είναι και οι Φιλιππινέζοι, όπου βρίσκονται σε καθεστώς παρανομίας και δουλεύουν ως οικιακοί βοηθοί (Π. Αγγελίδης Χ. Χατζησωτηρίου, 2013, σελ.32).

Η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίστηκε στην Αμερική και τον Καναδά στις απαρχές του 1960, ιδιαίτερα στην Αμερική όπου προβαλλόταν ο οικουμενικός χαρακτήρας

των δικαιωμάτων του ανθρώπου και μάλιστα των μειονοτήτων. Στο διάστημα αυτό, τα παιδιά των μεταναστών αποτύγχαναν στο σχολείο εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου τους. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση σκοπό έχει την ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας. Οι σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών. Η διαπολιτισμική- διγλωσσική αγωγή απευθύνεται στα παιδιά των αλλόγλωσσων μαθητών που δέχονται από τις οικογένειές τους πολιτισμικά στοιχεία από την χώρα προέλευσης και την ίδια στιγμή δέχονται νέα πολιτισμικά στοιχεία προερχόμενα από τη χώρα υποδοχής.

Σε μια διαπολιτισμική κοινωνία στόχος δεν είναι μόνο η καλλιέργεια της πολιτισμικής κουλτούρας της κάθε ομάδας αλλά να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή με μια κοινή εκπαίδευση και παράλληλα η κάθε διαφορετική ομάδα να διατηρεί την ιδιαιτερότητά της. Έτσι, σύμφωνα με τη Δραγώνα τα προγράμματα της διαπολιτισμικής αγωγής στα μέσα της δεκαετίας του 70 είχαν ως στόχο να καταλάβουμε καλύτερα την κουλτούρα των προσφύγων. Στην Ευρώπη τα πρώτα μέτρα πάρθηκαν για τα παιδιά των εργατών μεταναστών. Το 1977 η Ευρώπη με οδηγία παρουσίαζε τα μέτρα που ίσχυαν σε χώρες όπως Αγγλία, Γαλλία, Δυτική Γερμανία. Εξασφάλιζαν διδασκαλία της χώρας υποδοχής σε ειδικές τάξεις υποδοχής, ενίσχυση της διδασκαλίας της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης και δημιουργούσαν προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που ασχολούνταν με την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών. Έπρεπε όλα τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να τηρήσουν την οδηγία και να συνεργαστούν. Η προσπάθεια ένταξης των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η ισότητα ευκαιριών και η καλύτερη επίδοση των παιδιών οδήγησαν στη μείωση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση βοήθησε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προωθώντας προγράμματα Socrates και Leonardo από το 1994 και εξής για να αντιμετωπίσει την κοινωνική περιθωριοποίηση όλων των αλλοδαπών μαθητών. Αποτέλεσμα αυτών των προγραμμάτων ήταν να προετοιμαστούν οι μαθητές να ζήσουν σε μια κοινωνία που θα χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και να ενισχύσουν την αμοιβαία κατανόηση και αλληλεγγύη και να καταπολεμήσουν την ξеноφοβία και το ρατσισμό (Σωκράτης, 1997, σελ. 58-59).

Τελικά, η πολιτική που θα ακολουθήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση μετά το 1990 με τη συνθήκη του Μάαστριχτ είναι ότι αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των κρατών/ μελών της και προβάλλει την κοινή πολιτισμική κληρονομιά. Θα χρησιμοποιηθούν διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης όπως το αφομοιωτικό, το αντιρατσιστικό, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό προκειμένου να γίνει

κατανοητό το σύστημα προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

2.Μοντέλα εκπαίδευσης

Το Αφομοιωτικό μοντέλο

«Ο όρος αφομοίωση σημαίνει η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση»(Γ. Μάρκου,). Αυτή που κυριαρχεί περισσότερο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενοποιημένο σύνολο από πολιτισμικά και πολιτικά στοιχεία. Εάν υπάρχουν ομάδες με διαφορετική κουλτούρα, θα πρέπει να αφομοιωθούν από τον γηγενή πληθυσμό, για να μπορέσουν να γίνουν ισοδύναμα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Το αφομοιωτικό μοντέλο επικράτησε τη δεκαετία του 60' και ισχύει μέχρι σήμερα επηρεάζοντας όλους τους φορείς και κυρίως της εκπαίδευσης.

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Το μοντέλο αυτό δεν πέτυχε και οδήγησε τους αλλόγλωσσους μαθητές σε σχολική αποτυχία (Χ. Χατζησωτηρίου, 2013, σελ. 29-32).

Μοντέλο ενσωμάτωσης

«Ο όρος ενσωμάτωση υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, όμως ασκεί επίδραση σ' αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της» (Π. Αγγελίδης Χ. Χατζησωτηρίου, 2013, σελ.122-123).

Με το αφομοιωτικό μοντέλο οι αλλοδαποί μαθητές αποκόπτονται από τη δική τους πολιτισμική κληρονομιά ενώ το μοντέλο ενσωμάτωσης κρατά στοιχεία του πολιτισμού τους στη νέα εθνική ταυτότητα (Γ. Μάρκου, 1979 ,σελ. 3-7). Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργούνται προγράμματα για την καλύτερη ενσωμάτωση των μαθητών με σκοπό την εκμάθηση της δικής τους γλώσσας ώστε να ενσωματωθούν στο σχολείο και στην κοινωνία καλύτερα.

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης «η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου το οποίο έχει διαμορφωθεί, για να ικανοποιήσει ενδεχομένως τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες (Π. Γεωργογιάννης, 1999, σελ. 48).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το 1970 κάνει την εμφάνιση το πολυπολιτισμικό μοντέλο στις Η.Π.Α., Αυστραλία και Ευρώπη. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, ο σεβασμός των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων προωθεί την κοινωνική συνοχή και παρέχει το κατάλληλο κλίμα στις μεταναστευτικές ομάδες, ώστε να μπορούν να αναπτύσσονται και να δρουν όλοι οι πολιτισμοί τους. Δημιουργούνται προγράμματα που προσπαθούν να βοηθήσουν γλωσσικά και πολιτισμικά τα παιδιά των μεταναστών και στοχεύουν στο να καλλιεργούν το σεβασμό και την ανοχή των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική, θρησκευτική, φυλετική κι εθνική προέλευση. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αρνείται να δει ότι ο πολιτισμός και οι πολιτισμοί δεν είναι της ίδιας φύσης, υπάρχει διαφορετικότητα κι επιπλέον αναδεικνύει μία μόνο πλευρά του πολιτισμικού συστήματος, κυρίως τις ρίζες, «την καταγωγή» (Π. Αγγελίδης Χ. Χατζησωτηρίου, 2013, σελ.125-126).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και τις Η.Π.Α. Οι υποστηρικτές του κρίνουν αυστηρά το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές. Επομένως πιστεύουν πως πρέπει να αλλάξουν οι δομές εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να αμβλυνθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών μεταναστών. «Έχει ως στόχους την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σ' όλους και την χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικές αντιλήψεις και ξενοφοβίες» (Π. Γεωργογιάννης, 1999, σελ. 48).

Προτεραιότητα του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι να αναθεωρεί τις δομές και τους θεσμούς του κάθε κράτους, ώστε να υπάρξει εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η εθνική ή η φυλετική τους προέλευση (Π. Γεωργογιάννης, 1999, σελ. 48).

Το Διαπολιτισμικό μοντέλο

Αρκετοί εκπαιδευτικοί για να εξαλείψουν το ρατσισμό στην μαθητική κοινότητα, υποστήριξαν ότι ήταν αναγκαίο να βρεθούν νέες πρακτικές και προσεγγίσεις. Έτσι, δημιουργήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε στην Ευρώπη στη δεκαετία 1980 στην Ευρώπη. Η διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως μια ανάγκη τόσο εξαιτίας των πληθυσμιακών μετακινήσεων στις μέρες μας όσο και από την αμφισβήτηση των αφομοιωτικών τάσεων.

Ο Helmut Essinger θεωρεί απαραίτητες 4 βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό,

Εκπαίδευση και ενσυναίσθηση κι Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Ενώ ο Δαμανάκης (σελ. 103) στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρεται στην ισοτιμία των πολιτισμών, στη μόρφωση ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αποδοχή μεταξύ τους αξίες και αντιλήψεις που να μην θίγονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι οπαδοί της διαπολιτισμικότητας ανακαλύπτουν ολοένα και περισσότερα πεδία εφαρμογής της θεωρίας τους.

Εν κατακλείδι, επισημαίνουμε ότι όλα τα μοντέλα εκπαίδευσης όπως περιγράφηκαν παραπάνω δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα. Αφού σκοπός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν πάντοτε μονοπολιτισμικός, αποφεύγοντας το συνδυασμό μοντέλων (Π. Γεωργογιάννης, 1999, σελ. 48).

3. Θεσμικό πλαίσιο

Το πρόβλημα ένταξης παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αποτέλεσε σημαντικό θέμα στην εκπαίδευση και γενικά στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής ειδικά τα τελευταία χρόνια λόγω έντονης μεταναστευτικής πολιτικής στη χώρα μας.

Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά τη δεκαετία του '70 άρχισε να απλώνεται το κύμα παλιννόστησης και μετανάστευσης στην Ελλάδα, παρατηρούμε μικρές απαιτήσεις προς τους μετανάστες στον εκπαιδευτικό χώρο. Δηλαδή, τα δύο πρώτα έτη φοίτησης οι μαθητές/ μαθήτριες αξιολογούνται με επιείκεια κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα.

Στις αρχές του '80 θεσπίζονται νόμοι για την καλύτερη οργάνωση των τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και των φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.). Σκοπός της νομοθεσίας είναι όλοι οι παλιννοστούντες μαθητές να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ν. 1404/ 83, αρ. 45). Η δημιουργία αυτών των τμημάτων στόχο έχουν να δεχτούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κι όχι να εξελιχθούν μορφωτικά.

Αξιοποιώντας το θεσμικό πλαίσιο, καθώς και την εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι η πολιτική αυτή είναι ελλειμματική και τα μέτρα που πάρθηκαν περιορισμένα. Είναι φυσικό να διορθωθούν και να βελτιωθούν οι προσεγγίσεις των θεμάτων της ετερότητας.

Ας μην ξεχνάμε ότι η Ελλάδα ακολουθεί το μοντέλο αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών, δίνοντας έμφαση στην εθνική γλώσσα αλλά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται κάποια αλλαγή. Η δυσλειτουργικότητα του συστήματος είναι αισθητή παρά την προσπάθεια κάποιων πρωτοβουλιών, δημιουργείται σαφής σύγχυση. Το 1996 το Υπουργείο Παιδείας με ψήφιση του νόμου 2413 αναφέρεται για πρώτη φορά στην «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμικό σχολείο» με ασάφεια. Εντούτοις ο νόμος 2413 του '96 βοήθησε σημαντικά να μπουν τα θεμέλια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, τίθεται αναγκαίο να διαμορφωθεί και να εφαρμοστεί συγκεκριμένο οργανωτικό πλαίσιο για τα σχολεία, το διαπολιτισμικό και πώς θα λειτουργήσουν με τους υπάρχοντες θεσμούς. Θεσπίστηκαν προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Ειδικότερα, για την εκπαίδευση των παραπάνω μαθητών το Υπουργείο Παιδείας σχεδίασε το θεσμικό πλαίσιο που περιλαμβάνει:

α) Ν. 2413/96 (ΦΕΚ124 τ. Α)

β) Ν. 1894/90 (ΦΕΚ110 τ. Α)

γ) Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999 (ΦΕΚ 1789 τ. β)

δ) Φ. 10/20/Γ1/708/7-9-1999 (ΦΕΚ 1789 τ. β)

ε) διάφορες εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ (Π. Αγγελίδης Χ. Χατζησωτηρίου, 2013, σελ. 58-66).

Η όλη νομοθεσία της χώρας μας στηρίχτηκε στο σεβασμό της ιδιαιτερότητας, της διαφορετικότητας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μαθητών κι έδωσε ίσες ευκαιρίες μάθησης με μορφές παρέμβασης χωρίς να περιθωριοποιεί ή να μεταχειρίζεται με διακρίσεις τους μαθητές αυτούς.

Από τη Φιλοσοφική σχολή Αθήνας δημιουργήθηκε πρόγραμμα για την εκπαίδευση παλιννοστούντων κι αλλοδαπών μαθητών με χρήματα του ΕΠΕΑΕΚ. Σε λειτουργία υπάρχουν και 26 διαπολιτισμικά σχολεία (13 Δημοτικά και 13 Γυμνάσια και Λύκεια).

Στόχος αυτών των διαπολιτισμικών σχολείων είναι η πολιτισμική πολυμορφία. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα σχολεία αυτά δεν στηρίχθηκαν μόνο από το κράτος αλλά και από Μ.Κ.Ο., εκκλησιαστικά ιδρύματα (Ν.2413 άρθρο 34, παρ. 4).

Στη συνέχεια, παρατίθεται συνοπτικός πίνακας νόμων, εγκυκλίων και προγραμμάτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: (Γ. Νικολάου, 2000, σελ. 81-82)

Α/Α	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ / ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
-----	------	----------------------------	-------------

1.	1980	Ίδρυση Τ.Υ., Φ.818.2/Ζ/4139/1980 (εντός καν. ωραρίου)	Στόχος είναι η ένταξη των μαθητών στα ελληνικά σχολεία και να μνηθούν τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.
2.	1982 1983 1984	Λειτουργία Θεσμού Φ.Τ., Φ.818.2/Ζ/3175 (7.9.82) Ίδρυση Φ.Τ., Ν. 1404/83, αρ.45 Υπουργική απόφαση ΙΕ/45, τεύχος 2 αρ. φ. 3 (9.1.84)	Οι μαθητές συμμετέχουν σε ολιγάριθμα τμήματα, σε εκείνα τα μαθήματα που εμφανίζουν δυσκολία καθώς δεν ξεχνούν να παρακολουθούν και τα μαθήματα της τάξης που ανήκουν.
3.	1984,1985	Ίδρυση Σχολείων Παλινοστούτων, Π.Δ. 435/84, Π.Δ. 369/85	Φοιτούν αποκλειστικά παλινοστούτες μαθητές.
A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ/ ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
4.	1990	Νόμος 1894/90 Γ/236/624/24.10.90: Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για επαναφορά Τ.Υ.	Στα τμήματα των παλινοστούτων μαθητών η ελληνική γλώσσα διδάσκεται 2-3 ώρες της ημέρας.
5.	1992, 1994	Υπουργικές εγκύκλιοι & αποφάσεις: Γ1/453/958/6.10.92 Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930, τ. β', 14.12.94	Σκοπός είναι να προσαρμόζονται οι μαθητές στην ελληνική, εκπαιδευτική πολιτική.
6.	1996	Νόμος 2413/1996 «Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & άλλες Διατάξεις» Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».
A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ/ ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
7.	1996	Υπουργική απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18.3.96)	Σύσταση ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ
8.	1997 έως 2000	Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, Β'Κ.Π.Σ., ενέργεια 1.1.Ζ.	1. Σχολική & Κοινωνική Επανάταξη Παλινοστούτων&

Πηγή:

			<p>Αλλοδαπών Μαθητών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών-ΚΕ.Δ.Α.)</p> <p>2. Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών)</p> <p>3. Παιδεία Ομογενών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.)</p> <p>4. Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Ιωαννίνων)</p>
9.	1999	Υπουργική απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β/28.9.99)	Ίδρυση & λειτουργία Τάξεων Υποδοχής Ι&Π και Φροντιστηριακών Τμημάτων Διευρυμένο ωράριο
A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ/ ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
10.	1999	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (πράξη 1/99) Οδηγίες για τους δασκάλους των Τ.Υ. & Φ.Τ.	<p>1. Χρήση διδακτικού υλικού Β' έως ΣΤ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου</p> <p>2. Παρουσίαση των βιβλίων</p> <p>3. Προτάσεις προς τους δασκάλους των Τ.Υ. & Φ.Τ.</p>
11.	2000	Νόμος 2790/2000 (ΦΕΚ 24Α/16.2.00)	Αποκατάσταση των παλιννοστούτων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση- Πολιτισμός (κεφ. Ε, άρθρο 11).

Παπαχρήστος Κ., 2005

Κεφάλαιο 3

Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τη δεκαετία του 80' κρίνεται απαραίτητη στην Ελλάδα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αφού παρουσιάζονται στην εκπαίδευση παιδιά μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη αλλά και

την Αφρική, την Ασία, την Πρώην Σοβιετική Ένωση και Αλβανία. Τα παιδιά αυτά εντάσσονται στις τάξεις υποδοχής ή στα φροντιστηριακά τμήματα.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζουμε τις εκπαιδευτικές εκείνες παρεμβάσεις που στοχεύουν στη δημιουργία κοινωνικής συνείδησης, σεβασμού της διαφορετικότητας και συνεργασίας όλων των μελών μιας κοινωνίας. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσανατολίζεται στην πολιτισμική ετερότητα δίνοντας προτεραιότητα στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων. Στόχος της είναι να ληφθεί υπόψη με θετικό αλλά και εμπλουτιστικό τρόπο απ' όλους τους φορείς και από το εκπαιδευτικό σύστημα αυτή η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία.

Επίσης, η έννοια «διαπολιτισμική» φέρει τη δική της ιδεολογική της ταυτότητα, γιατί προωθεί αξίες, στόχους και πρακτικές που αντανακλούν μέσα στην κοινωνία. Οι φορείς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι το Υπουργείο Παιδείας, το ΠΙΟΔΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πρώτος φορέας εκπαίδευσης: Υπουργείο Παιδείας

Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας στοχεύει με διαπολιτισμικά προγράμματα που αφορούν τους Ρομά, τους Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, τους αλλόγλωσσους και παλιννοστούντες μαθητές. Το 2000 -2006 τα προγράμματα συνεχίστηκαν στο πλαίσιο Γ' κοινοτικού πλαισίου Στήριξης που σχετίζονται με την Προσχολική Αγωγή, την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με σκοπό να μειώσουν τον αριθμό μαθητών που σταματούν τη φοίτησή τους.

Τα προγράμματα έχουν ως αποστολή οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν στις αξίες που συνθέτουν μία διαπολιτισμική κοινωνία οι οποίες πρέπει να γίνονται δεκτές από όλους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα που έχουν σχέση με την πολιτισμική κουλτούρα των μαθητών τους και να αποκτούν τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση σωστά. Παράλληλα, οι διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες θα πρέπει να εντάσσονται ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και να έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή τους (Π. Αγγελίδης- Χ. Χατζησωτηρίου, Ζεφύρι, 2013: σελ.112-114).

Σύμφωνα με το Ν. 2413/96 υπάρχουν διατάξεις που προβλέπουν ίδρυση σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τα οποία είναι:

1. Δ.Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης Αττική
2. Δ.Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας Αττική
3. Δ.Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης

4. 8^ο Δ.Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθηνών
5. Διαπολιτισμικό Σχολείο Σαπών (Ροδόπη)
6. Δ.Σ. Νέων Επιβατών (Θεσσαλονίκη)
7. Διαπολιτισμικό Δ.Σ. Χανίων
8. Διαπολιτισμικό Δ.Σ. Ιωαννίνων
9. Δ.Σ. Ευόσμου (Θεσσαλονίκη)
10. Διαπολιτισμικό Δ.Σ. Ελευθερίου- Κορδελιού (Θεσσαλονίκη)
11. Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης (Αττική)
12. Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού (Αττική)
13. Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη)
14. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών (Ροδόπη)
15. Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
16. Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ιωαννίνων
17. Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Σαπών (Ροδόπη)
18. 2^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αχαρνών (Αττική)
19. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης
20. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού
21. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Π. Αγγελίδης- Χ. Χατζησωτηρίου, Ζεφύρι, 2013: σελ.66-67).

Στα 21 Διαπολιτισμικά σχολεία φοιτούν όχι μόνο αλλοδαποί, παλινοστούντες και μειονοτικοί μαθητές αλλά και ομογενείς και γηγενείς μαθητές. Συνολικά, η εικόνα των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζεται στους πίνακες 10 και 11.

Πίνακας 10

Μαθητές Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κατά βαθμίδα (σχολικό έτος 1999- 2000)

Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Ομογενείς	Αλλοδαποί	Γηγενείς Μειονότητες	Σύνολο
Πρωτοβάθμια	616	346	1.059	2.021
Γυμνάσιο	386	314	212	912
Λύκειο	279	196	90	565
ΣΥΝΟΛΟ	1.281	856	1.359	3.498

Πηγή: Ν. Πετρόπουλος, από στοιχεία των διευθυντών των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Δεκέμβριος 1999- Ιανουάριος 2000.

Πίνακας 11

Σύνθεση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατά χώρα προέλευσης και βαθμίδα (σχολικό έτος 1999- 2000)

Χώρες Προέλευσης	Πρωτοβάθμια	Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο	Ποσοστό
Αλβανία	188	189	99	476	13,6
Πρώην ΕΣΣΔ	171	—	13	184	5,3
Ρωσία	73	94	26	193	5,5
Γεωργία	168	119	68	355	10,1
Υπόλοιπα κράτη ΚΑΚ	151	83	20	254	7,3
Κράτη Ανατολικής Ευρώπης	14	25	16	55	1,8
Υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη	5	13	18	36	1,0
Αγγλόφωνα κράτη	90	97	131	318	9,1
Υπόλοιπα αφρικανικά κράτη	52	40	44	136	3,9
Φιλιπίνες & υπόλοιπα ασιατικά κράτη	48	24	32	104	3,0
Λατινική & Κεντρική Αμερική	1	7	3	11	0,3
Μέση Ανατολή	5	7	3	15	0,4
Ελλάδα (γηγενείς & μειονοτικοί)	1.059	212	90	1.361	38,9
ΣΥΝΟΛΟ	2.025	910	563	3.498	100,0

Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας μεριμνά και για τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Η μειονότητα της Θράκης παρουσιάζει εθνική πολυμορφία:

1. Μουσουλμάνοι τουρκικής καταγωγής
2. Πομάκοι (γηγενείς κάτοικοι της Θράκης)

3. Ρομά

Στα μειονοτικά σχολεία φοιτούν συνολικά 7.382 μαθητές εκ των οποίων οι 3.108 είναι τουρκογενείς, οι 2.786 Πομάκοι και 483 Αθίγγανοι. Άλλοι 1005 αποτελούν το μικτό μουσουλμανικό μαθητικό δυναμικό (Βακαλιός, 1997: 41).

Το 1995 ορίζεται με νόμο από το ΥΠΕΠΘ ένα ειδικό ποσοστό θέσεων (0,5%) που προορίζονται για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων Λυκείου τα οποία προέρχονται από τα μειονοτικά σχολεία. Η θετική ενέργεια από την πλευρά της Ελληνικής Πολιτείας δεν μπορεί να βοηθήσει να φθάσουν οι μαθητές των σχολείων αυτών για τριτοβάθμιες σπουδές αλλά ούτε καν στις πόρτες του Λυκείου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, εννιά στους δέκα μουσουλμάνους μαθητές των μειονοτικών σχολείων δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα αίτια της μικρής συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τους υλικούς όρους ζωής.

Ένα μεγάλο μέρος της σχολικής αποτυχίας και του αναλφαβητισμού ιδιαίτερα στην Τουρκόφωνη μειονότητα οφείλεται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Τα παιδιά της μειονότητας ζουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου η ελληνική γλώσσα δεν μιλιέται. Όταν πλέον αυτά τα παιδιά εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον όπου η ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα, είναι επόμενο ότι θα αντιμετωπίσουν γλωσσικά προβλήματα, καθώς το πρόγραμμα σπουδών και το διδακτικό υλικό και επομένως η μέθοδος διδασκαλίας είναι η ίδια που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα.

Παράλληλα, οι Πομάκοι που κατοικούν στην οροσειρά της Ροδόπης, πλήττονται εκπαιδευτικά περισσότερο απ' όλους, γιατί ζουν σε καθεστώς αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. «Τα παιδιά των Πομάκων μιλούν στο σπίτι τους τη μητρική τους γλώσσα και όταν πηγαίνουν στο σχολείο δέχονται μία γλωσσική σύγχυση από το μουσουλμάνο δάσκαλο που τους διδάσκει την τουρκική και τον χριστιανό δάσκαλο που τους διδάσκει την ελληνική. Τη μόνη που δεν διδάσκονται είναι η πομακική την οποία το σχολείο την απορρίπτει, σφραγίζοντας από την παιδική ηλικία με το στίγμα της υποτίμησης, της κατωτερότητας και της απαξίωσης» (Χ.Κατσίκας- Ε.Πολίτου, Αθήνα, 1999: σελ. 165-168).

Αξίζει να τονίσουμε και την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας για τους Ρομά οι οποίοι ήδη από τον 14^ο αιώνα βρίσκονται στον ελλαδικό χώρο κυρίως στην Κρήτη και Πελοπόννησο. Σήμερα οι περισσότεροι είναι εγκατεστημένοι στην Βόρεια Ελλάδα, Θεσσαλία και ο αριθμός τους έχει αυξηθεί αισθητά. Οι περισσότεροι απ' αυτούς είναι αναλφάβητοι, ενώ δε γίνονται αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο. Τα παιδιά

των Ρομά εγγράφονται σε πολύ μικρό ποσοστό στο σχολείο, συχνά απουσιάζουν από τα μαθήματα και τελικά διακόπτουν τη φοίτησή τους, χωρίς να έχουν παρακολουθήσει τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σήμερα, το ξέρουμε όλοι ότι υπάρχουν εκπαιδευτικά προβλήματα στην κοινότητα αυτή. Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα Τσιγγανόπαιδα είτε δεν φοιτούν στο σχολείο είτε η φοίτησή τους είναι ελλιπής ή και προβληματική. Η εκπαιδευτική πολιτική για τους Ρομά διεκπεραιώνεται από φορείς. Το Υπουργείο Παιδείας υλοποιεί προγράμματα, για να ενταχθούν τα Τσιγγανόπαιδα στα σχολεία και παίζει σπουδαίο ρόλο σε περιφερειακά προγράμματα που οργανώνονται από τα ΚΕΚ. Τα τελευταία χρόνια ψηφίστηκαν νόμοι που αφορούν τους Ρομά μαθητές. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής και προπαρασκευαστικά τμήματα, οργανώθηκε ειδικό διδακτικό υλικό, λειτούργησαν τμήματα ένταξης σχολείων, υπήρξε συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς για φροντιστηριακά τμήματα υποστήριξης των παιδιών αυτών (Χ.Κατσίκας- Ε.Πολίτου, Αθήνα, 1999: σελ. 82, 91-93).

Δεν ξεχνάμε ότι η Ελλάδα, γνωστή ως χώρα αποστολής μεταναστών, άρχισε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 να δέχεται ένα σημαντικό αριθμό παλιννοστούντων Ελλήνων (νόμιμα ή παράνομα) και από την Αλβανία (Βορειοηπειρώτες). Όλοι αυτοί αποτελούν αρχή μιας νέας εποχής για την Ελλάδα (Σκούρτου Ε., Gutenberg, Αθήνα, 2005).

Το Υπουργείο Παιδείας κατατάσσει κάτω από τον όρο «Παλιννοστούντες» όλους τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που έρχονται στην Ελλάδα, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης και ρυθμίζει με νόμους(που τους αναφέραμε στον συνοπτικό πίνακα στο προηγούμενο κεφάλαιο) την εκπαίδευσή τους.

Ωστόσο, όμως είναι προφανές ότι οι από την πρώην Σοβιετική Ένωση προερχόμενοι μαθητές φέρουν εντελώς διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις και αντιμετωπίζουν διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά και μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με τους από τη Γερμανία προερχόμενους «παλιννοστούντες» μαθητές.

Η παλιννόστηση στις αρχές της δεκαετίας του 1990 λαμβάνει άλλη μορφή. Πλέον οι παλιννοστούντες θεωρούνται οι ομογενείς Έλληνες Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες που κατοικούν στην Ελλάδα. Το σχολικό έτος 1995- 1996 φοιτούσαν 27.161 παλιννοστούντες μαθητές και 14.015 αλλοδαποί μαθητές σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι παλιννοστούντες ομογενείς Έλληνες πολλές φορές δεν ομιλούν την ελληνική γλώσσα, αποτελούν μέρος ενός πολιτισμού διαφορετικού από τον ελληνικό

και αντιμετωπίζουν οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα παρόμοια με εκείνα των αλλοδαπών. Από τα στατιστικά στοιχεία για τη χρονική περίοδο 1991- 1995 οι απόφοιτοι των παλινοστούντων των δημοτικών σχολείων συνέχισαν στην πλειοψηφία τους (54%- 81%) τη φοίτησή τους σε Γυμνάσια Παλινοστούντων.

Τα πρώτα προγράμματα για τους παλινοστούντες μαθητές ξεκινούν στις αρχές της δεκαετίας του '80 μέσα από τον θεσμό των τάξεων Υποδοχής αρχικά και των Φροντιστηριακών Τμημάτων στη συνέχεια, με στόχο να προσαρμοστούν ομαλά, να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο κοινωνικό περιβάλλον που τους περιβάλλει.

Τα προγράμματα αυτά επεκτάθηκαν πάρα πολύ και αγκαλιάζουν ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών. Σε ό,τι αφορά στο θεσμικό πλαίσιο, κατ' εξουσιοδότηση του Ν. 1894/ 90 το Υπουργείο Παιδείας ρυθμίζει τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των Τ.Υ και των Φ.Τ., τα κριτήρια επιλογής του διδακτικού προσωπικού που θα κληθεί να εφαρμόσει πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το περιεχόμενο σπουδών που αφορά στη Νεοελληνική Γλώσσα, ιστορία και Πολιτισμό της χώρας προέλευσης, την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους (Γ. Νικολάου, Αθήνα, 2000: σελ. 94-97).

Οι Τάξεις Υποδοχής είναι σχολικές δομές όπου σκοπεύουν να υποδεχθούν και να εντάξουν αλλοδαπούς μαθητές. Ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα ήλπιζε για ένα μεγαλύτερο αριθμό παιδιών στις δομές αυτές για να μάθουν ελληνικά γρηγορότερα και να ωφεληθούν από τις δομές, εντούτοις ένα μικρό ποσοστό των παιδιών ακολουθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Πίνακας 6

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κατά το σχολικό έτος 1995-96

1995-1996	N	Ώρες εβδ. λειτουργίας	Διδ/ντες	ΠΑΛΙΝΝΟ-ΣΤΟΥΝΤΕΣ			ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ			ΣΥΝΟΛΟ
				αγόρια	κορίτσια	σύνολο	αγόρια	κορίτσια	σύνολο	
Τάξεις Υποδοχής	305	7.330	305	2.443	2.001	4.444	406	345	751	5.221
Φροντιστηριακά Τμήματα	1.114	7.303	1.114	3.047	2.715	5.762	1.388	1.185	2.573	8.335
Σύνολο	1.419	14.633	1.419	5.490	4.716	10.206	1.794	1.530	3.324	13.556

Πίνακας 7

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κατά το σχολικό έτος 1996-1997

Πηγή: Διεύθυνση Σπουδών ΥΠΕΠΘ.

1996-1997	N	Ώρες εβδ. λειτουργίας	Έναρξη	ΠΑΛΙΝΝΟ-ΣΤΟΥΝΤΕΣ			ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ			ΣΥΝΟΛΟ
				αγόρια	κορίτσια	σύνολο	αγόρια	Κορίτσια	σύνολο	
Τάξεις Υποδοχής	324	6.349		2.403	1.715	4.118	679	552	1.231	5.349
Φροντιστηριακά Τμήματα	1.059	8.064		2.951	2.516	5.467	1.633	1.428	3.061	8.528
Σύνολο	1.383	14.413	0	5.354	4.231	9.585	2.312	1.980	4.292	13.877

Πίνακας 8

Φοιτούντες σε Τ.Υ. και Φ.Τ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 1998-99

Χώρα προέλευσης	Αλλοδαποί μαθητές	
	Πλήθος	Ποσοστό
πρ. Σοβιετική Ένωση	519	6,5
Αλβανία	6.719	83,5
Λοιπά ευρωπαϊκά κράτη	77	1,0
Ανατολική Ευρώπη (εκτός Σ.Ε. & Αλβανίας)	149	1,9
Ασία	211	2,6
Β. Αφρική	33	0,4
Άλλα αφρικανικά κράτη	45	0,5
Γερμανία	33	0,4
Λατινική Αμερική	117	1,5

ΗΠΑ, Καναδάς, Ν. Αμερική	141	1,8
ΣΥΝΟΛΟ	8.044	100,0

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Γραφείο Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων
Νοέμβριος 1999.

Τα Φ.Τ. και οι Τ.Υ. δημιουργήθηκαν με το νόμο 1404/ 1983. Μετά το νόμο 1894/ 1990 (ΦΕΚ 110 τ. Α) ο οποίος αντικατέστησε και συμπλήρωσε το Ν. 1404/ 1983. Βασισμένο στο άρθρο 45, οι Τ.Υ. και Φ.Τ. προσαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και οι μαθητές που φοιτούν είναι παλιννοστούντες, παιδιά Ελλήνων μεταναστών και Ρομά μαθητών. Για να εγγραφεί ένας αλλόγλωσσος μαθητής σε Τ.Υ. και Φ.Τ. χρειάζεται υπεύθυνη δήλωση του κηδεμόνα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του ένα τέτοιο τμήμα και το επίπεδο της γνώσης της Ν. Γλώσσας που δεν επιτρέπει στο παιδί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχει γραφτεί. Τέλος, η απόφαση για την ένταξη του παιδιού σε τάξη υποδοχής ή σε Φ.Τ. λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο.

Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν ως εξής: η τάξη δεν υπερβαίνει τους 9 μαθητές. Επίσης, βοηθάει τους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά και να ενταχθούν στην τάξη που φοιτούν. Διδάσκονται κανονικά όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένο στις δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών. Αντίθετα, τα Φ.Τ. αποτελούνται μέχρι 8 μαθητές. Στα τμήματα αυτά παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία και γίνονται μαθήματα εκτός αναλυτικού προγράμματος.

Πρόσφατα προσδιορίστηκε το πώς θα λειτουργούν οι Τ.Υ. σε δύο κατηγορίες. Η μία κατηγορία αφορά μαθητές αρχάριους και η άλλη για προχωρημένους με σκοπό να βοηθηθούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, ώστε να κατανοήσουν όσο το δυνατόν πιο σύντομα την ελληνική γλώσσα.

Συμπερασματικά, στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φ.Τ. πέρα από τους παλιννοστούντες μαθητές μπορούν να συμμετέχουν και οι αλλόγλωσσοι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη το επίπεδο μόρφωσης των μαθητών παρόλο που υπάρχουν σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι (Π. Αγγελίδης- Χ. Χατζησωτηρίου, Ζεφύρι, 2013: σελ. 112- 114). Ακόμη και σήμερα το 2021, για τους πρόσφυγες που έχουν έρθει από τη Συρία, Αφγανιστάν, Πακιστάν, Σομαλία κ.α. μέσα στις δομές ακολουθείται αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική.

Δεύτερος φορέας εκπαίδευσης: ΙΠΟΔΕ

Το ΙΠΟΔΕ είναι το επίσημο συμβουλευτικό όργανο του κράτους σε εκπαιδευτικά θέματα Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το οποίο συστάθηκε το 1996. Το Διοικητικό Συμβούλιο αποτελείται από επτά μέλη. Σκοπός του είναι η καλλιέργεια της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς κυρίως και να ενταχθούν όλοι οι μετανάστες και οι παλιννοστούντες μαθητές. Επιπλέον, το ΙΠΟΔΕ φροντίζει για τη διδασκαλία και τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας σε όλα τα κράτη του κόσμου όπου υπάρχει ενδιαφέρον για τα ελληνικά.

Το ΙΠΟΔΕ ασχολείται με ζητήματα διαφορετικότητας κι ενισχύει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα για την ομαλή ένταξη των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία, αναπτύσσει εκπαιδευτικό υλικό, για να στηρίξει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ασχολείται με τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των συμβούλων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παρουσιάζει την πορεία όλων αυτών των δραστηριοτήτων στο Υπουργείο Παιδείας.

Αξίζει να τονιστεί ότι το ΙΠΟΔΕ ενδιαφέρεται και για έρευνα που αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, αξιολογεί τις συνθήκες, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα μάθησης όλων των μαθητών που κατάγονται από διαφορετικά κοινωνικο/οικονομικο/πολιτισμικά περιβάλλοντα και φυσικά περιθωριοποιημένα. Επίσης, εντοπίζει τα προβλήματα στη λειτουργία των σχολικών δομών και των εκπαιδευτικών αλλά και εστιάζει στην ανάγκη επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς καθώς κρίνει απαραίτητο τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, ενθαρρύνει μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς να έχουν άριστη σχέση μεταξύ τους και να μην καλλιιεργείται ξενοφοβία, ρατσισμός, κοινωνικές διακρίσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γ. Νικολάου, Αθήνα, 2000: σελ. 108-109).

Τρίτος φορέας εκπαίδευσης: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τα τελευταία χρόνια το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει βοηθήσει αρκετά στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών. Επίσης, έχει συμβάλει πολύ στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών κι έχει επιμεληθεί το Πρόγραμμα Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για να διδαχθεί σωστά η ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Ακόμη, υπάρχουν κατάλληλα διαγνωστικά τεστ που κατατάσσουν τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές σε γλωσσικά επίπεδα.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει δημιουργήσει επτά διαπολιτισμικά προγράμματα, οργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή. Μοιράζει υλικό και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων, των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Παράλληλα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει την μεγάλη ευθύνη στην συγγραφή και την έγκριση των σχολικών εγχειριδίων και κάθε εκπαιδευτικού υλικού που μοιράζεται στα σχολεία (Γ. Νικολάου, Αθήνα, 2000: σελ. 111-112).

Κεφάλαιο 4

Σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά βιβλία όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αποτελούν βασικό εργαλείο στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του βιβλίου της γλώσσας στην Α' τάξη στηρίζεται σε ιστορίες όπου η εξέλιξη της υπόθεσης δομείται σε εικόνες με μικρά αφηγηματικά κείμενα και με απλούς επικοινωνιακούς διαλόγους που εξηγούν την υπόθεση και δημιουργούν καινούργιο λεξιλόγιο. Η υπόθεση διακόπτεται από κείμενα που έχουν σκοπό να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο κι επιπλέον να διδάξουν διαφορετικό θέμα, γραμματικό φαινόμενο ή δίψηφο φωνήεν ή σύμφωνο. Τα κείμενα αυτά είναι έμμετρα ή έχουν παιγνιώδες ύφος, ώστε να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα εύκολου εντοπισμού και εκμάθησης εκφράσεων και λέξεων. Έχουν πάντα ως αφορμή την ιστορία και καταλήγουν σε δραστηριότητες- ασκήσεις. Το βιβλίο συνοδεύεται από μια σειρά ποικίλων δραστηριοτήτων και ασκήσεων προφορικών και γραπτών. Επιπλέον, υπάρχει και ένα τετράδιο ασκήσεων για σιωπηρή εργασία. Με το υλικό αυτό επιχειρείται η διδασκαλία των δίψηφων φωνηέντων και των δίψηφων συμφώνων καθώς και της ονομασίας των φωνηέντων. Παράλληλα, με το υλικό αυτό τονίζονται ορισμένα σημεία στίξης, της γραπτής μορφής των αριθμών της θέσης του τόνου στα δίψηφα φωνήεντα και στα κεφαλαία, του πληθυντικού αριθμού των θηλυκών σε –α και των αρσενικών σε –ος, χωρίς να χρησιμοποιηθούν οι όροι της γραμματικής.

Τέλος, τα παιδιά έρχονται σε συστηματική επαφή με τον αόριστο συχνόχρηστων ρημάτων. Δεν τον διδάσκονται ως χρόνο της γραμματικής αλλά ως επιλογή λεξιλογίου: εκδοχές της ίδιας λέξης που διαφοροποιούν το χθες από το σήμερα και το κάθε μέρα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προσέχουν πάρα πολύ στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και το θέμα της ανάγνωσης, δηλαδή κατανόηση ενός κειμένου. Η αποκωδικοποίηση και μόνο του κειμένου δεν συνιστά ανάγνωση. Η διαδικασία που οδηγεί στην κατανόηση ενός κειμένου είναι η εξής:

1. Διατύπωση υποθέσεων βάσει των ενδείξεων: (Τα παιδιά «διαβάζουν» την εικόνα, την ερμηνεύουν και μαντεύουν το περιεχόμενο του κειμένου που τη συνοδεύει)
2. Επαλήθευση των υποθέσεων: Γίνεται η ανάγνωση- αποκωδικοποίηση του κειμένου από το δάσκαλο ή τα παιδιά, φωναχτά ή σιωπηρά.
3. Διεύρυνση της ανάγνωσης. Στο στάδιο αυτό, ο δάσκαλος ζητάει από τα παιδιά να προχωρήσουν στην ανακεφαλαίωση και στον σχολιασμό του κειμένου, να συμπεράνουν πληροφορίες που δεν αναφέρονται ρητά σ' αυτό, να ορίσουν λέξεις ή

φράσεις- κλειδιά. Είναι σημαντικό η επεξεργασία να γίνεται από τα ίδια τα παιδιά και ο δάσκαλος να τα καθοδηγεί με ερωτήσεις.

Στο τέλος των βιβλίων υπάρχουν ασκήσεις για περισσότερη εξάσκηση. Οι ασκήσεις αυτές γίνονται σιωπηρά από τα παιδιά. Είναι επαναληπτικές και πραγματοποιούνται στο τέλος θεματικών ενοτήτων. Επίσης, προτείνονται εξωσχολικά βιβλία κι έχουν διατεθεί από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων στις βιβλιοθήκες μειονοτικών σχολείων.

Τα νέα εγχειρίδια διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και ακολουθούν σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία. Αυτά τα βιβλία έχουν αναγνωρίσιμα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, που τα κάνουν προσιτά στους αλλοδαπούς μαθητές. Πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι τα βιβλία δε δίνουν έμφαση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα του πληθυσμού της περιοχής (π.χ. Μουσουλμάνων της Θράκης), όπως άλλωστε δε δίνουν έμφαση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα του ελληνόφωνου πληθυσμού. Μέριμνα ήταν κατά τη συγγραφή των βιβλίων να γίνονται σεβαστές όλες οι πολιτισμικές ταυτότητες της περιοχής.

Συνήθως τα βιβλία αυτά έχουν πλούσια εικονογράφηση, φωτογραφίες και εικόνες του περιβάλλοντος χώρου, καθώς και αυθεντικά κείμενα (πινακίδες, ανακοινώσεις, διαφημίσεις, άρθρα και ειδήσεις του τοπικού τύπου κτλ) βοηθώντας σημαντικά στην κατανόηση και παραγωγή λόγου.

Εφόσον κάθε ηλικιακή ομάδα έχει διαφορετική γνώση της ελληνικής γλώσσας κι η γνώση αλλά και ο ρυθμός κατάκτησης της γλώσσας ποικίλλει ανάλογα με την περιοχή και το «κοινωνικό προφίλ» των μαθητών, το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι εύκαμπτο, προσαρμόσιμο, «αρθρωτό», με κείμενα και ασκήσεις ποικίλων βαθμών δυσκολίας. Η παρέμβαση του δασκάλου είναι καθοριστική. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των ολιγοθέσιων σχολείων, μια χρήσιμη λύση προσφέρουν τα «τετράδια ασκήσεων», επαναληπτικών κι εμπεδωτικών του σχολικού βιβλίου, κατάλληλα για σιωπηλή εργασία, κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, καθώς και για υποστηρικτική εργασία στα πολυθέσια σχολεία.

Γενικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν οι δάσκαλοι μπορεί να χαρακτηριστεί α) πολυδύναμο, β) αρθρωτό, γ) μεταβατικό

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι πολυδύναμο, γιατί αποτελείται από πολλά διαφορετικά είδη κειμένων και δίνει αφορμή για ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Επιπλέον, είναι αρθρωτό, γιατί ο δάσκαλος μπορεί να επιλέγει και να προσαρμόζει το υλικό

αυτό ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών του (π.χ. παιδιά της πόλης- παιδιά χωριού) και τέλος μεταβατικό θεωρείται το εκπαιδευτικό υλικό ως προς τα πρότυπα και τις μεθόδους που ακολουθεί. Στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ελαφρώς διαφορετικό προσανατολισμό απ' ότι στις τρεις τελευταίες τάξεις. Ειδικότερα, στις τρεις πρώτες τάξεις αναπτύσσονται αφηγηματικά επεισόδια με ήρωες παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ενώ στις τρεις τελευταίες τάξεις αξιοποιούνται διάφορα είδη κειμένων (άρθρα από εφημερίδες, κόμικ κτλ). Παρατίθενται όλα τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης κι όχι μόνο (<http://iep.edu.gr/diapolitismiki/>).

Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα είναι τα παρακάτω: ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ - Περιγράφω μια διαδικασία/ Ενότητα 2 (Μπόνγκος), ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ (1,2,3,4,5/ ενότητα 1), ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ (1,2,3,4,5\ενότητα 2), ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ (1,2,3,4,5\ενότητα 3), ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ (1,2,3,4,5\ενότητα 4), ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ (1,2,3,4,5\ενότητα 5), ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Περιγράφω μια διαδικασία/ Ενότητα 3 (μία συνταγή), Βήματα στον Κόσμο- Ενότητα 1, ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Επικοινωνώ/ Ενότητα 2, ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Επικοινωνώ/ Ενότητα 3 (Πρόσκληση γενεθλίων), ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Επικοινωνώ/ Ενότητα 4 (Μικρές αγγελίες), ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Περιγράφω/ Ενότητα 1 (Ματίλντα), ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Περιγράφω/ Ενότητα 2 (Δελφίνοι), ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Περιγράφω μια διαδικασία/ Ενότητα 1 (Μπόουλιγκ), ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Περιγράφω μια διαδικασία/ Ενότητα 4 (Πείραμα), ΒΗΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ- Περιγράφω μια διαδικασία/ Ενότητα 5 (Νησί), ΓΕΙΑ ΣΑΣ 3, βιβλίο μαθητή (Η οικογένειά μου), ΓΕΙΑ ΣΑΣ 4, βιβλίο μαθητή (Η καθημερινή ζωή), ΔΙΑΒΑΖΩ 4 (βιβλίο μαθητή), ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ 1, ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ 2, ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ 3, ΤΖΕΣΟΥΡ ΤΖΑΡΤΖΟΥΡ, ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ 1(τεύχος Α, βιβλίο μαθητή), ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ 1 (τεύχος Α, τετράδιο εργασιών), ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ 1 (τεύχος Β, βιβλίο μαθητή), ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ 1 (τεύχος Β, τετράδιο εργασιών), ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ 2 (τεύχος Α, βιβλίο μαθητή), ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ 2 (τεύχος Α, τετράδιο εργασιών), ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ 2 (τεύχος Β, βιβλίο μαθητή), ΑΝΟΙΓΩ ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ 2 (τεύχος Β, τετράδιο εργασιών), ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ 1 (βιβλίο μαθητή).

Ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται, για να περιγράψει την ύπαρξη δύο διαφορετικών παραλλαγών της ίδιας γλώσσας. Στην περίπτωση της ελληνικής, αυτή η διάκριση αντανακλάται στο σχήμα δημοτική και καθαρεύουσα (Πετρούνας, 2002). «Η

χρήση, ωστόσο, δύο διαφορετικών γλωσσικών μορφών ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση αποδίδεται, πλέον, με τον όρο γλωσσική διμορφία» (Μπαμπινιώτης, 2002). Ενώ, ο αντίστοιχος διεθνής όρος είναι diglossiakai εισήχθηκε το 1959 από τον Charles Ferguson.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον του φαινομένου της διγλωσσίας συνδέεται με τα ερωτήματα όπως:

- Τι ακριβώς ονομάζουμε διγλωσσία;
- Ποιος θεωρείται δίγλωσσος ομιλητής;
- Πόσο καλά πρέπει να γνωρίζει ο δίγλωσσος ομιλητής τις γλώσσες του;
- Με ποια από τις γλώσσες του ταυτίζεται ο δίγλωσσος ομιλητής;
- Τι είδους συγκρούσεις, αλλά και τι είδους προβλήματα συνδέονται με τη διγλωσσία;
- Υπάρχει ιδανική ηλικία για την έναρξη κι ανάπτυξη της διγλωσσικής δραστηριότητας;
- Υπάρχουν οφέλη και ποια είναι αυτά; (Ε.Σκούρτου, 2011:20)

Στην Ελλάδα, στα σχολεία συνυπάρχουν μαθητές με πρώτη γλώσσα, τη γλώσσα καταγωγής ή άλλη από την ελληνική, περίπου το 10%. Στην απογραφή 2008-9 διαπιστώθηκε ότι το 9,22% του μαθητικού πληθυσμού είναι αλλόγλωσσοι μαθητές (Ε.Σκούρτου,2011:21).

Η Πολιτεία έχει θεσπίσει νόμους, προκηρύσσοντας και χρηματοδοτώντας σειρά μέτρων, όπως είναι η δημιουργία νέου υλικού, ερευνητικά προγράμματα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, για να βοηθήσουν το μεγάλο ρεύμα μεταναστών και προσφύγων στο θέμα της γλώσσας.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο ζήτημα της άλλης γλώσσας/ των άλλων γλωσσών, θα προσπαθήσω να δείξω τα ζητήματα μάθησης/ διδασκαλίας που προκύπτουν, όταν οι μαθητές είναι δίγλωσσοι και μαθαίνουν μέσω της δεύτερης γλώσσας τους. Σημαντικό ρόλο στη μελέτη και περιγραφή της διγλωσσίας διαδραματίζουν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν ή ερμηνεύουν την απόκτηση, αναπαράσταση ή επεξεργασία των δύο γλωσσών.

Διδακτικές προσεγγίσεις

Η συστηματική διδασκαλία ξένων γλωσσών αποτελούσε διαχρονικό αίτημα των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί πολλές διδακτικές προσεγγίσεις με διαφορετικό στόχο και αφετηρία η καθεμιά. Το κάθε μοντέλο διδασκαλίας

διαφοροποιείται από το άλλο και όσον αφορά πιο εξειδικευμένες πτυχές, όπως είναι η γενικότερη θεώρηση της γλώσσας, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, το ρόλο των συμμετεχόντων (διδασκων και διδασκόμενοι) τις τεχνικές και τις δραστηριότητες που θα υιοθετηθούν για την επίτευξη των στόχων, την αντιμετώπιση της μητρικής γλώσσας και τέλος την αξιολογική στάση απέναντι στα γλωσσικά λάθη. Οι επικρατέστερες μέθοδοι για την διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας είναι:

Γραμματικομεταφραστική μέθοδος

«Η μέθοδος αυτή αποτελεί την πρώτη απόπειρα διδακτικής παρέμβασης στον τομέα της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Μήτσης, 2003- Τοκατλίδου, 1986). Γίνεται αποδεκτή μέχρι σήμερα, αν και ξεκίνησε από το 1840, έγιναν κάποιες προσαρμογές. Θεωρείται η παραδοσιακή μέθοδος και είναι εμπειρική. Μειονεκτήματα είναι η έλλειψη συνοχής, συνέπειας, ομοιογένειας και η μονοδιάστατη περιγραφή της γλώσσας εφόσον περιορίζεται στη μελέτη των παραδειγματικών σχέσεων της γλώσσας» (Μήτσης, 1999).

Ο στόχος της μεθόδου αυτής είναι η συστηματική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων. Δίνουν βάση στην ανάγνωση και γραφή και μένουν στο περιθώριο η ομιλία και η ακρόαση. Το διδακτικό εγχειρίδιο στηρίζεται περισσότερο σε ορισμούς και προσέχει περισσότερο την ποσότητα της διδακτέας ύλης κι όχι το περιεχόμενο και δεξιότητες των μαθητών. Θεωρείται δασκαλοκεντρική μέθοδος με τον δάσκαλο αυθεντία. Ο μαθητής έχει παθητικό ρόλο και αξιολογείται κάθε μέρα. Σ' ένα τέτοιο αυστηρά περιβάλλον, στόχος είναι η αποφυγή λαθών και ο δάσκαλος μπορεί να καταφύγει και σε σωματική ακόμη τιμωρία ή να επαναλάβει πολλές φορές ό,τι έκανε λάθος. Η γραμματική διδάσκεται παραγωγικά δηλαδή πρώτα παρουσιάζεται ο κανόνας και ύστερα η πρακτική εξάσκησης, καθώς και το λεξιλόγιο διδάσκεται απομονωμένο. Οι δύο βασικές τεχνικές είναι η υψηλόφωνη ανάγνωση των κειμένων και η μετάφραση σε συνδυασμό με μια σειρά άλλων δραστηριοτήτων. Επίσης, διδάσκονται και η μετάφραση, η ορθογραφία, η συγγραφή εκθέσεων και τέλος οι ασκήσεις μέσα στην τάξη ή ως εργασία για το σπίτι (Μήτσης, 2003). Συμπερασματικά, η μητρική γλώσσα των μαθητών αποτελεί το βασικό μέσο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Το μεταρρυθμιστικό κίνημα

Οι πολλές αδυναμίες της Γραμματικομεταφραστικής μεθόδου οδήγησαν τον 19^ο αιώνα να αναπτυχθούν καινούργια μοντέλα διδασκαλίας που να στοχεύουν στην προφορική επάρκεια κυρίως από τους Γάλλους C. Marcel και F. Gouin και ο Βρετανός Prendergast. Από το 1880 μια νέα γενιά ειδικών, όπως ο Henry Sweet στη Μ. Βρετανία, ο Wilhelm Viëtor στη Γερμανία

και ο Paul Passy στη Γαλλία προσπάθησαν να ενώσουν την πράξη με τη θεωρία στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι αρχές του κινήματος είναι οι εξής: η προφορική γλώσσα είναι μία από τις βασικές αρχές, αξιοποιούνται δημιουργικά τα συμπεράσματα από τη φωνητική, οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται στο να ακούνε και να κατανοούν την ξένη γλώσσα, οι λέξεις θα πρέπει να κατανοούνται με βάση τα συμφραζόμενα, η γραμματική να διδάσκεται από τον ειδικό στο γενικό όρο και δεν πρέπει να μεταφράζονται οι λέξεις, ενώ βοηθός θα πρέπει να είναι η μητρική γλώσσα στην ερμηνεία των λέξεων ή για τον έλεγχο της κατανόησης (Μήτσης, 2003, Richards και Rodgers, 1986).

Η Άμεση μέθοδος

Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη Γαλλία και τη Γερμανία και αργότερα στις ΗΠΑ με πρωτεργάτες τους L.Sauver και M. Berlitz. Παρά τα κενά και τις αδυναμίες στον τομέα της θεωρητικής τεκμηρίωσης φαίνεται ότι ανήκει στη δομική προσέγγιση. Στόχος της είναι η παραγωγική επικοινωνία του λόγου με ιδιαίτερη έμφαση στην προφορική μορφή της γλώσσας. Το διδακτικό εγχειρίδιο περιέχει ασκήσεις εμπέδωσης διαρθρωμένες σε προτάσεις, διαλόγους, κείμενα, λεξιλογικούς καταλόγους και κανόνες.

Χρησιμοποιούνται πολλά εποπτικά μέσα, όπως χάρτες, εικόνες, σχεδιαγράμματα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επανάληψη και στις ερωταποκρίσεις, ώστε να εμπεδωθεί η διδακτέα ύλη. Ο δάσκαλος είναι κυρίαρχος, αναντικατάστατος. Ο μαθητής πρέπει να απαντά σε ερωτήσεις και να διατυπώνει ερωτήσεις. Σε πρώτη φάση ο διδάσκων παρουσιάζει ένα οπτικό μέσο άμεσα σχετιζόμενο με το κείμενο προς εξέταση. Έπειτα, ακολουθεί ανάγνωση του κειμένου, επισήμανση και ερμηνεία των καινούριων λέξεων, νοηματική ανάλυση του κειμένου, επαγωγική διδασκαλία της γραμματικής, ασκήσεις εμβάθυνσης της διδαχθείσας ύλης, ασκήσεις ορθογραφίας και τέλος καθορισμός ασκήσεων για ατομική εξάσκηση (Μήτσης, 2003). Η αξιολόγηση των λαθών είναι αρνητική, χωρίς ωστόσο να αντιμετωπίζονται με τιμωρίες. Τέλος, η μητρική γλώσσα των διδασκόμενων αποκλείονταν εντελώς από τη διδακτική διαδικασία. Έτσι, ο διδάσκων είναι υποχρεωμένος να επινοήσει ευέλικτους τρόπους διδασκαλίας, για να αποφύγει τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Η προφορική προσέγγιση και η μέθοδος εκμάθησης μέσα από καταστάσεις

Οι ελλείψεις της Άμεσης μεθόδου οδήγησαν τους ειδικούς το 1920 να υιοθετήσουν καινούριες μεθόδους διδασκαλίας. Στις ΗΠΑ συνεστήθη μία επιτροπή υπό του A. Coleman και ασχολήθηκαν με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας θα πρέπει να επικεντρωθεί στην εκμάθηση του γραπτού λόγου μέσω του λεξιλογίου και της Γραμματικής. Ύστερα από πειράματα εφαρμόστηκαν η Ακουστικο-

προφορική μέθοδος στις ΗΠΑ και η προφορική προσέγγιση και η εκμάθηση της γλώσσας μέσα από καταστάσεις στην Αγγλία.

Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στον προφορικό λόγο και στη δομή ως αναπόσπαστο συστατικό της ομιλίας. Μέσω της διδασκαλίας επιδιώκεται ο μαθητής να καταστεί ικανός να ανταποκριθεί γλωσσικά σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Το αναλυτικό πρόγραμμα οργανώνεται γύρω από δύο λίστες, η πρώτη περιέχει τις βασικές δομές και τα προτασιακά σχήματα, ενώ η δεύτερη μια λίστα λέξεων οι οποίες επιλέγονται σύμφωνα με τις ευκαιρίες που παρέχουν για τη διδασκαλία των προτασιακών σχημάτων. Οι τεχνικές διδασκαλίας είναι κυρίως οι επαναλήψεις, οι ασκήσεις υποκατάστασης λέξεων, υπαγόρευση, οι γραπτές ασκήσεις και μερικές φορές οι ομαδικές εργασίες. Ο δάσκαλος είναι πολύ σημαντικός και η πορεία διδασκαλίας ποικίλει ανάλογα με το επίπεδο της τάξης. Η χρήση της μητρικής γλώσσας δεν συνιστάται όπως και η μετάφραση. Επιπλέον, τα λάθη δεν είναι επιτρεπτά και καθήκον του διδάσκοντα είναι να επεμβαίνει και να τα διορθώνει.

Η ακουστικο- προφορική μέθοδος

Ξεκίνησε από τις ΗΠΑ με την έκθεση Coleman, η οποία πρότεινε να δοθεί βάση στην ανάγνωση κειμένων. Μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, οι ΗΠΑ ανέθεσε σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα την ανάπτυξη και το σχεδιασμό στρατιωτικού προσωπικού. Στόχος του προγράμματος ήταν η απόκτηση συνομιλιακής επάρκειας σε διάφορες γλώσσες. Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μεθόδου αποτελεί το κίνημα της δομικής Γλωσσολογίας. Οι διδακτικοί στόχοι διακρίνονται σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η εξάσκηση της ακουστικής ικανότητας, η ακριβής προφορά, η αναγνώριση των συμβόλων ομιλίας και η ικανότητα αναπαραγωγή τους στο γραπτό λόγο.

Το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται σε δύο άξονες, πρώτον σ' ένα γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο περιέχει φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα. Δεύτερον, σε ένα λεξικό πρόγραμμα το οποίο περιέχει το βασικό λεξιλόγιο. Οι διδακτικές δραστηριότητες αφορούν σε διαλόγους και ασκήσεις. Η ακουστικο- προφορική μέθοδος είναι δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας, ακολουθείται σχεδόν πάντα η ίδια διαδικασία, πρώτα γίνεται ανάγνωση ενός διαλόγου από τον διδάσκοντα, ενώ οι μαθητές επαναλαμβάνουν το διάλογο ατομικά και ομαδικά. Στη συνέχεια επιλέγονται συγκεκριμένες δομές, οι οποίες και θα αποτελέσουν το υλικό προς επεξεργασία. Τέλος, η μητρική γλώσσα τίθεται στο περιθώριο, η μετάφραση αποφεύγεται, ενώ τα λάθη δεν γίνονται ανεκτά (Efstathiadis, 1993), (Γαλαντόμος, σελ.71).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Το 1928 στις ΗΠΑ κάνει την εμφάνιση ο Αμερικανός, γλωσσολόγος Noam Chomsky εισάγοντας τη Γενετική- μετασχηματιστική Γραμματική. Οι ρηξικέλευθες απόψεις του σε συνδυασμό με τις απόψεις των Βρετανών γλωσσολόγων C. Candlin και H. Widdowson έδωσαν την ώθηση στην εμφάνιση της επικοινωνιακής προσέγγισης. Το μοντέλο αυτό κυριαρχεί στη διδασκαλία ξένων γλωσσών που σκοπό έχει να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και να διαμορφώσει απαραίτητες προϋποθέσεις για σωστή διδασκαλία. Η γλώσσα θεωρείται βασικό στοιχείο για την επικοινωνία, η γλωσσική δομή αποτελεί αντανάκλαση των λειτουργικών και επικοινωνιακών χρήσεων της, η εκμάθηση της γλώσσας δεν περιχαρακώνεται στη σειρά κατοχή του γραμματικού μηχανισμού, αλλά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και κοινωνικής γνώσης. Στηρίζεται στην Γνωστική Ψυχολογία ενώ στόχος της διδασκαλίας αποτελεί η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας.

Η δομή και η οργάνωση του μαθήματος δεν είναι σταθερές αλλά εξαρτώνται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως είναι τα επικοινωνιακά θέματα, οι λειτουργίες της γλώσσας, η περιστασιακή επικοινωνία, καθώς και η εκμάθηση συγκεκριμένων ή αόριστων εννοιών. Άμεση συνέπεια είναι η μετατροπή του μαθήματος σε μια παραστατική, δημιουργική και προσαρμοστική διαδικασία (Μήτσης, 2003). Το κέντρο βάρους έχει μετατοπιστεί στον μαθητή, ενώ ο δάσκαλος διευκολύνει την επικοινωνία. Όσον αφορά στην πορεία της διδασκαλίας, ένα επικοινωνιακό μάθημα έχει το ακόλουθο σχήμα: ο δάσκαλος ξεκινά με ένα σύντομο ή με πολλούς διαλόγους κείμενο, ακολουθεί προφορική εξέταση, για να λυθούν τα γλωσσικά προβλήματα, συζητούν το περιεχόμενο των διαλόγων και τελειώνουν με προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Συνεχίζουν οι μαθητές να μελετούν βασικούς όρους, να ερμηνεύουν και να εξασκούνται σε προφορικές δραστηριότητες και να τελειώνουν με πολλές προφορικές ασκήσεις επανάληψης (Richards και Rodgers, 1986), (Γαλαντόμος I, σελ. 74). Με τη χρήση της μητρικής γλώσσας εξοικονομείται χρόνος και παραβλέπονται τα λάθη. Δηλαδή το λάθος αντιμετωπίζεται με δημιουργικό τρόπο και ως δείκτης του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών.

Η μέθοδος της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης

Το 1970 ο καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας James Asher εισήγησε μία καινούρια μέθοδο. Σύμφωνα με αυτή η επιτυχής εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι μια διαδικασία παράλληλη με αυτή της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας (Brown, 1994). Ένα γλωσσικό μάθημα βασισμένο στη μέθοδο της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης φιλοδοξεί να καταστήσει το μαθητή ικανό για απρόσκοπτη επικοινωνία με τους

φυσικούς ομιλητές της γλώσσας δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας. Βασικό χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων είναι ότι διατυπώνονται σε προστακτική, μια τεχνική, η οποία θέτει σε αμφισβήτηση τη διδασκαλία άλλων γλωσσικών δομών, όπως είναι η γραμματική και το λεξιλόγιο. Άλλες τεχνικές είναι τα παιχνίδια ρόλων και η προβολή διαφανειών. Οι διδασκόμενοι έχουν τους πρωταρχικούς ρόλους των ακροατών και των εκτελεστών των οδηγιών του δασκάλου. Ο διδάσκων έχει ενεργό ρόλο και ο ρόλος του δεν περιορίζεται τόσο στη διδασκαλία όσο στην παροχή δυνατοτήτων και ευκαιριών για εκμάθηση. Το διδακτικό εγχειρίδιο δεν κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ τα εποπτικά μέσα χρησιμοποιούνται αρκετά.

Ο Asher δημιούργησε ένα σχέδιο μαθήματος, το οποίο ξεκινά με επαναληπτικές δραστηριότητες διατυπωμένες σε προστακτική, συνεχίζει με τη διδασκαλία του νέου υλικού και ερωτήσεις εκ μέρους του διδάσκοντα, στις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να απαντήσει με χειρονομίες (Μήτσης, 2003). Η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται σε αρχικά στάδια με βαθμιαία υποκατάστασή της από κινητικές δραστηριότητες μέσω των οποίων επιδιώκεται να γίνει κατανοητή η σημασία του γλωσσικού υλικού. Παράλληλα, τα λάθη αντιμετωπίζονται πιο ήπια. Ο διδάσκων επεμβαίνει, για να διορθώσει μονάχα τα λάθη που επηρεάζουν την ομαλή πορεία του μαθήματος (Larsen- Freeman, 1986), (Γαλαντόμος, σελ.77).

Η Σιωπηλή Μέθοδος

Η Σιωπηλή μέθοδος ανήκει στις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις κι εμφανίστηκε από τον Caleb Gattegno. Βασική αρχή του μοντέλου στηρίζεται στην ύπαρξη έμφυτων δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε όλους τους διδασκόμενους. Η μέθοδος αυτή ξεχωρίζει από τις άλλες στο θέμα του διδάσκοντος. Ο δάσκαλος εδώ παραμένει σιωπηλός. Ο μαθητής δημιουργεί και ανακαλύπτει καλύτερα παρά όταν λειτουργεί με μηχανιστικό τρόπο αποστηθίζοντας κι επαναλαμβάνοντας ό,τι έχει μάθει. Επιπλέον, ο πρωταρχικός χαρακτήρας του λεξιλογίου στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ σημαντικός.

Ο εισηγητής αυτού του μοντέλου διακρίνει τις ακόλουθες κατηγορίες λεξιλογίου: το λεξιλόγιο όπου χρησιμοποιεί λέξεις της καθημερινότητας της ξένης γλώσσας, το λεξιλόγιο που αναφέρεται σε εξειδικευμένες έννοιες και το λεξιλόγιο που αφορά τη λειτουργία της ξένης γλώσσας. Ο Gattegno προσπαθεί να αντλήσει υλικό και πληροφορίες από τη μητρική γλώσσα του παιδιού, ώστε να κατανοήσει τον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας. Ο ρόλος του μαθητή είναι αυτόνομος και του παρέχεται η δυνατότητα να αξιοποιεί κάθε πηγή, ακόμα και τη μητρική του γλώσσα. Το πρόγραμμα σπουδών στην ουσία διαρθρωμένο στη βάση γραμμάτων και λεξιλογικών στοιχείων. Το

εποπτικό υλικό στηρίζεται στη χρήση χρωματιστών ράβδων, χαρτών και χαράκων (Μήτσης, 2003), (Γαλαντόμος, σελ.79). Τέλος, η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο για την παροχή διευκρινίσεων και οδηγιών.

Η Μέθοδος της Ομαδικής Εκμάθησης της Γλώσσας

Η μέθοδος της Ομαδικής Εκμάθησης της Γλώσσας δημιουργήθηκε από τον Αμερικανό καθηγητή Ψυχολογίας Charles Curran. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο χρησιμοποιούνται τεχνικές της Συμβουλευτικής και δημιουργείται ένα περιβάλλον φιλικό, ασφαλές και με λιγότερο άγχος. Ο δάσκαλος και οι μαθητές μετονομάζονται σε σύμβουλο και πελάτες αντίστοιχα. Τονίζουν τη διαδραστική διάσταση της γλώσσας. Οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές στοχεύουν στην ανάπτυξη οικειότητας και στην εμπέδωση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενώ οι σχέσεις των διδασκόμενων και των ατόμων που ήδη κατέχουν τη γλώσσα βασίζονται στην εξάρτηση των μαθητών από τους τελευταίους. Ο Curran θεωρεί ότι η μάθηση είναι τόσο γνωστική όσο και συναισθηματική. Το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι αυστηρά καθορισμένο και διαρθρώνεται γύρω από θεματικούς άξονες, οι οποίοι υπαγορεύονται από τους μαθητές, ενώ ο δάσκαλος παρέχει το απαραίτητο γλωσσικό υλικό (Μήτσης, 2003), (Γαλαντόμος σελ.82).

Οι δραστηριότητες είναι η μετάφραση, ομαδική εργασία, μαγνητοσκόπηση συνομιλιών στην ξένη γλώσσα καθώς και στην απομαγνητοφώνησή τους με στόχο την ανάλυση και την ερμηνεία τους. Οι μαθητές κάθονται σε κυκλική διάταξη των έξι έως 12 ατόμων, αποτελούν τα μέλη μιας κοινότητας μάθησης, παροτρύνοντας να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς ανασφάλειες κι άγχος. Ο δάσκαλος είναι σύμβουλος, υποστηρίζει τους μαθητές του. Η διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται μοναδική και ξεχωριστή. Η θέση της μητρικής γλώσσας χρησιμοποιείται σε αρχικά στάδια, για να εμπεδωθεί το κλίμα ασφάλειας και να μειωθεί το άγχος των μαθητών. Σε προχωρημένα στάδια ο ρόλος της γλώσσας είναι βασικός. Τα γλωσσικά λάθη αντιμετωπίζονται με ήπιο τρόπο και με στόχο τη μη διατάραξη του κλίματος ασφάλειας και φιλικότητας.

Η φυσική μέθοδος

Το 1977 η φυσική μέθοδος δημιουργήθηκε από τον Tracy Terrello οποίος συνεργάστηκε με τον γλωσσολόγο Krashen, επεξεργάστηκε τα στοιχεία και τόνισε «ότι η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη φυσιολογική πορεία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας» (Μήτσης, 2003). Οι αρχές του μοντέλου αυτού στηρίζεται σε 5 υποθέσεις: η υπόθεση για την εκμάθηση- κατάκτηση, της φυσικής παραγωγής της φυσικής σειράς, της γλωσσικής πρόσληψης, του συγκινησιακού φίλτρου.

Ο βασικός στόχος της φυσικής μεθόδου είναι να αναπτύξουν οι διδασκόμενοι επικοινωνιακή ικανότητα που θα τους επιτρέψει να ανταποκριθούν σε φυσιολογικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η συμμετοχή του διδασκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται με το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στο οποίο βρίσκεται. Η πορεία διδασκαλίας ακολουθεί την εξής πορεία: ο δάσκαλος ξεκινά με απλές εντολές σε προστακτική και συνεχίζει με τη διδασκαλία των αριθμών και των μερών του σώματος, καθώς και λέξεων που σχετίζονται σε οπτικό υλικό. Η χρήση πολλών εικόνων επιβάλλεται, ώστε οι μαθητές να δείξουν αυτή την οποία περιγράφει ο δάσκαλος κάθε φορά (Richards και Rodgers, 1986). Η στάση απέναντι στα λάθη είναι ιδιαίτερα ανεκτική και αποτελούν αντικείμενο διόρθωσης μονάχα όταν επηρεάζουν την κατανόηση της σημασίας.

Η μέθοδος εκμάθησης με Υποβολή

Η μέθοδος εκμάθησης με υποβολή παρουσιάστηκε από τον Βούλγαρο ψυχίατρο και εκπαιδευτικό Georgi Lozanov. Υποστηρίζει ότι ένας μαθητής θα μάθει σε γρήγορο χρονικό διάστημα μια ξένη γλώσσα, όταν αισθανθεί ελεύθερος και δεν είναι καταπιεσμένος μέσα στον κοινωνικό χώρο που βρίσκεται. Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου αποτελούν η έμφαση στην επίπλωση, η διάταξη της τάξης, η χρήση της μουσικής και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του δασκάλου. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην απομνημόνευση λεξιλογικών ζευγαριών. Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η απόκτηση εκ μέρους των διδασκόμενων, αυξημένων ικανοτήτων στην προφορική επικοινωνία. Το πρόγραμμα σπουδών διαρκεί 30 ημέρες και οργανώνεται σε 10 ενότητες. Τα μαθήματα διεξάγονται σε έξι ημέρες την εβδομάδα κι έχουν τετράωρη διάρκεια. Η κάθε ενότητα στηρίζεται σε ένα διάλογο 1.200 λέξεων κι αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας. Στη μέθοδο αυτή χρησιμοποιούνται πολλά οπτικοακουστικά μέσα (Richards και Rodgers, 1986), (Γαλαντόμος σελ.88).

Πρόσθετες τεχνικές είναι η κυκλική διαρρύθμιση της τάξης, η εκμετάλλευση της περιφερειακής μάθησης, η θετική υποβολή, η νοερή απεικόνιση καταστάσεων. Οι μαθητές διαδραματίζουν ένα ψευδο-παθητικό ρόλο εφόσον δεν πρέπει να προβληματίζονται με τη γλωσσική ύλη. Η πορεία υλοποίησης του μαθήματος στηρίζεται σε 3 μέρη

- στο πρώτο μέρος γίνεται ανακεφαλαίωση όσων έχουν διδαχτεί
- στο δεύτερο μέρος διδάσκεται η καινούρια γλωσσική ύλη
- στο τρίτο μέρος με την υπόκρουση μουσικής πραγματοποιείται το βασικό τμήμα της διδασκαλίας, γνωστό ως κονσέρτο.

Τέλος, η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται, για να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο του διαλόγου. Τα γλωσσικά λάθη δεν αποτελούν άμεσα αντικείμενο διόρθωσης, ενώ τα

λάθη μορφής ο δάσκαλος τα διορθώνει είτε αμέσως είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Larsen-Freeman, 1986).

Σχολιασμός ευρημάτων

Μέσα από την ερευνητική σκοπιά της παρούσας εργασίας, διαπίστωσα ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι μία έννοια αρκετά σύνθετη, που ενώ έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για οργανωμένη και συντονισμένη ενσωμάτωση τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρώπη, μέχρι σήμερα υπάρχουν αρκετά κενά και ασάφειες που δυσκολεύουν τους αλλόγλωσσους μαθητές να ενταχθούν στον εκπαιδευτικό χώρο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο, και στην Ελλάδα παρατηρούμε πολύ έντονο το φαινόμενο της σχολικής διαρροής ειδικότερα στους πληθυσμούς των Ρομά, των Μουσουλμάνων και των Πομάκων. Αν και τα Φ.Τ και τα Τ.Υ έπαιξαν και συνεχίζουν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, όπως επίσης, και το εκπαιδευτικό υλικό και τα σχολικά εγχειρίδια που εφοδίασαν τα σχολεία, εντούτοις παρατηρείται δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Αυτό συμβαίνει, γιατί το μοντέλο εκπαίδευσης που εφαρμόζεται είναι το αφομοιωτικό, δεν γίνεται συνδυασμός πολλών μοντέλων εκπαίδευσης κι έτσι οι φορείς εκπαίδευσης επικεντρώνονται σ' ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση όλων των ανθρώπων με διαφορετική κουλτούρα και δεν προσπαθεί να εξαλείψει την πολιτισμική κουλτούρα που φέρουν από τη χώρα τους.

Συμπεράσματα

Στη χώρα μας ο πολυπολιτισμικός και πολύγλωσσος χαρακτήρας, εξαιτίας του μεγάλου κύματος μετανάστευσης από το 1980-2020, έχει επικρατήσει δυναμικά καθώς μεγαλώνουν οι ανισότητες σε όλους τους τομείς. Τα νέα δεδομένα επιβάλλουν ριζικές αλλαγές ακόμη και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η εκπαιδευτική νομοθεσία που θεσπίστηκε τα τελευταία χρόνια ήταν σημαντική. Το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε να νομοθετεί από το 1983 για όλους τους αλλόγλωσσους μαθητές και ολοκλήρωσε το Νόμο 2413/96 καλύπτοντας και παιδιά που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, Ρομά και άλλων μεταναστών σ' όλα τα μέρη της Ελλάδας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθήθηκε και ο στόχος ήταν να επικρατήσει σεβασμός στη διαφορετικότητα και να υπάρξει ίδια εκπαίδευση σε όλους τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Αναλύσαμε όλα τα μοντέλα εκπαίδευσης αλλά στη χώρα μας επικράτησε το μοντέλο της αφομοίωσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί σήμερα πραγματικότητα στη χώρα μας και κρίνεται απαραίτητο να καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας, αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών είτε είναι μετανάστες είτε Έλληνες. Οι σχέσεις τους είναι να μην διακατέχονται από ρατσιστικές ιδέες, ξеноφοβία, συγκρούσεις και κοινωνικές ανισότητες. Να επικρατεί ειρηνική διάθεση όλων των ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας. Επίσης, στα τμήματα Τ.Υ και Φ.Τ. να καλλιεργούνται οι διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες και η επικοινωνία να συντελείται όσο το δυνατόν καλύτερα, αφού η κυρίαρχη γλώσσα (η ελληνική) θα βοηθήσει να διαμορφωθούν και να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας απέναντι σ' όλες αυτές τις ομάδες με διαφορετικές γλώσσες. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμορφώσεις, σεμινάρια και υλικό που τονίσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια όπου υπεύθυνοι είναι το Υπουργείο Παιδείας, το Π.Ι. και το ΙΠΟΔΕ. Η μόρφωση, είναι αυτή που πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να σκέφτονται ελεύθερα, να σέβονται το διαφορετικό και να μην γεννιούνται ξеноφοβικές και ρατσιστικές αντιλήψεις.

Πηγές

- Αγγελίδης Π., Χατζησωτηρίου Χ., (2013), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, Ζεφύρι, Διάδραση.
- Βακαλός Θ. (Χ.Η.), *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ανακτήθηκε Ιούνιο 17, 2008, από <http://www.paremvaseis.org>
- Cohen, Manion (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαλαντόμος Ι., (2012), *Μαθήματα Διγλωσσίας*, Αθήνα: Επίκεντρο
- Γεωργογιάννης Π., (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργογιάννης Π., (2005), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη ή ως Ξένη Γλώσσα*, Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών
- Γκότοβος Α., (2003), *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης Μ., (1989), *Μετανάστευση κι Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Δραγώνα Θ. (Χ.Η.), *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 22 2006, από <http://www.e21.gr>
- Efstathiadis St., (1993), *A Survey in FLLT Methology. Principles, problems, prospects*. Thessaloniki: University Studio Press
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής <http://iep.edu.gr/diapolitismiki/>ανακτήθηκε στις 01/06/2021.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), (2005), *Θεσμικό Πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)*, Αθήνα: Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε.,(1999), *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και αλλοδαποί στηνΕλληνική Εκπαίδευση/ Εκτός «τάξης» το «Διαφορετικό»;*, Αθήνα, Gutenberg.
- Larsen- Freeman D., (1986), *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: OUP
- Μάρκου Γ., (1996), *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Μασάλη Β. Ζηνοβία, (2007), *Οι Έλληνες Πόντιοι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Μήτσης Ν., (1999), *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης Ν., (2003), *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*, Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπινιώτης Γ., (2002), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσα*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

- Νικολάου Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου Γ., (2001), *Οι οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου*, στο Βάμβουκας Μ., Χατζηδάκη Α., (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης γλώσσας*. (σ.σ. 170-172), Αθήνα: Ατραπός.
- Νικολάου Γ., (2005), *Η Διαπολιτισμική Διδακτική και Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των Μαθητών*, Πρακτικά Ημερίδας με τίτλο Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νόμος υπ' αριθμ. 1894/90. Η Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών, ΦΕΚ 110 τ.Α.
- Παπαχρήστος Κ. (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση*, Ανακτήθηκε Ιανουάριο 26 2006, από <http://www.pess.gr/pages/bios>
- Πετρούνιας Ε., (2002), *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση, τομ.Α: Φωνητική και εισαγωγή στη φωνολογία*, Θεσσαλονίκη: εκδ.Ζήτη
- Richards J.C. & Rodgers T.S., (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*, Cambridge: CUP
- Σκούρτου Ε., (2011), *Η διγλωσσία στο σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τζακώστα Μ. (2015), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*, β' έκδοση. Αθήνα: Διάδραση.